

Saber, Universidad de Oriente, Venezuela. Vol. 29: 152-168. (2017)
 ISSN: 2343-6468 Digital / Depósito Legal ppi 198702SU4231 ISSN: 1315-0162 Impreso / Depósito Legal pp 198702SU187

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y SU TAREA PENDIENTE: PROMOCIÓN DE LA LITERATURA LOCAL Y REGIONAL EN EL CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

LITERARY EDUCATION AND ITS ONGOING TASK: PROMOTION OF LOCAL AND REGIONAL LITERATURE IN THE CONTEXT OF CURRICULUM CONSTRUCTION

WILFREDO ILLAS RAMÍREZ

Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lengua y Literatura, Valencia, Venezuela
 E-mail: illasw@hotmail.com

RESUMEN

En momentos de construcción curricular y de evaluación del sistema educativo venezolano, resulta a propósito pensar el lugar de una educación literaria sustentada en: equilibrio, flexibilización y dinamismo del canon oficial. El desarrollo de la competencia literaria y la promoción de la literatura local y regional, como ámbito propicio para suscitar un aprendizaje significativo que proyecte como valor agregado un sentir de identidad y pertenencia, es un espíritu inaplazable ante las amenazas de un mundo globalizado. La presente investigación se estructura en cinco ámbitos: crítico, teórico, metodológico, reflexivo y concluyente. El sustento teórico deriva de los aportes de Teresa Colomer y el metodológico de la hermenéutica propuesta por Dilthey, Gadamer y Ricoeur. La investigación siguió un enfoque cualitativo en el que se esboza una hermenéutica-dialéctica. Las técnicas e instrumentos estuvieron constituidos por entrevista a profundidad y observación participante; a estas dos instancias se sumó la teoría emergente y de esta forma se procedió a sistematizar la información en un proceso de triangulación. Tres hallazgos fundamentales cierran el circuito investigativo: *a)* transformar la educación literaria aprovechando el contexto de la construcción curricular, *b)* pensar en la valía de la literatura local y regional para el desarrollo de la competencia literaria; y, *c)* apostar por un aprendizaje significativo que enriquezca el espíritu y promueva valores culturales.

PALABRAS CLAVE: Canon formativo, currículo oficial, enseñanza de la literatura.

ABSTRACT

In times of curriculum development and evaluation of the Venezuelan educational system, it is appropriate to think about the place of a literary education based on: balance, flexibility and dynamism of the official canon. The development of literary competition and promotion of local and regional literature, as enabling environment to raise a significant learning that projects as an added value a sense of identity and belonging, is a spirit that cannot be postponed considering the threats of a globalized world. The current study is divided into five areas: critical, theoretical, methodological, reflective and conclusive. The theoretical basis derives from the contributions of Teresa Colomer and the methodological from the hermeneutics proposed by Dilthey, Gadamer and Ricoeur. The research followed a qualitative approach in which a hermeneutic-dialectic is outlined. The techniques and instruments were constituted by depth interviews and participant observation; these two instances joined the emerging theory and thus proceeded to systematize information in a triangulation process. Three key research findings closed the research circuit: *a)* to transform the literary education taking advantage of the context of curriculum development, *b)* to think about the value of local and regional literature for the development of literary competition; and, *c)* to bet on a significant learning that enriches the spirit and promote cultural values.

KEY WORDS: educational canon, official curriculum, teaching literature.

ÁMBITO CRÍTICO

Uno de los temas más polémicos que se ha dado actualmente en la escena educativa venezolana es, sin lugar a dudas, el asunto curricular. El estado docente, la sociedad y las propias instituciones educativas permanentemente se encuentran sin acuerdos efectivos y precisos en torno al diseño curricular que regirá la organización del sistema educativo nacional, básicamente el que se destinará

a la educación media general. En este sentido, algunos centros educativos continúan aplicando los programas educativos que datan de la década del 70, otras ensayan el currículo bolivariano, otras tienen una mezcla entre ambas vertientes; y, finalmente, otras experimentan una suerte de diseño curricular “sustentado” en los libros o manuales sugeridos por los diversos textos escolares. Actualmente pareciera que se ensaya una especie de acuerdo que apunta a dialogar y oficializar la construcción curricular.

Mientras esto ocurre y se organiza el sustento de las bases que darán cuerpo a un diseño curricular para la educación media general, se siguen aplicando unos modelos, muchas veces, obsoletos, distantes de las demandas que bordean la realidad actual de nuestras comunidades y con poco nivel de significatividad. Los resultados no dejan de resultar alarmantes sobre todo al referirnos a la organización curricular que nos dará cuenta del hombre y la mujer que se deben formar para los retos y desafíos que demarca la contemporaneidad venezolana.

Esta situación de imprecisión curricular ha afectado el ideal de una educación de avanzada en cada una de las disciplinas académicas y, la enseñanza de la lengua y la literatura no ha estado indemne a este nudo crítico. Específicamente en el área literaria nos encontramos con algunas complejidades: *a)* no ha existido una verdadera articulación de la educación literaria que reciben nuestros niños, jóvenes y adultos durante el ciclo de todo el sistema educativo; *b)* nuestros docentes en formación no han recibido una sólida formación en mediación de procesos educativos en literatura, aunque sí lo han recibido en didáctica de la lengua, sin comprender que cada una amerita intervenciones didácticas distintas; y, *c)* el canon literario oficial ha girado en torno a los autores venezolanos consagrados y clásicos, dejando fuera de sí una importante cantidad de escritores de la esfera nacional que siguen siendo desconocidos e invisibilizados en nuestros diseños curriculares, situación esta que se torna más aguda cuando nos referimos al patrimonio literario local y regional, el cual aparece como ausente, ajeno a la realidad de las aulas de clases, desconocido por educadores y estudiantes; aunque paradójicamente sea el más cercano al hacer socio histórico y socio cultural del entorno inmediato, cotidiano y contextual en el que alumnos y alumnas hacen sus vidas, se mueven como colectivo y son como seres humanos.

El presente estudio intenta, aprovechando las dinámicas actuales de construcción curricular, no solo argumentar la ausencia del patrimonio literario local y regional en nuestros planes educativos, sino proponer algunas ideas para construir un diseño curricular en literatura más flexible, abierto, centrado en el sujeto lector y movido por verdaderos intereses culturales que hagan de este espacio académico un lugar de enriquecimiento espiritual, para ampliar la visión del mundo y para valorar la condición humana que tan igual como resuena en la vida, palpita en cada obra literaria. Entre los objetivos que se intentan desarrollar están: *1)* Precisar algunos aportes de la educación literaria para el diseño curricular, en

construcción, de la educación media general venezolana. *2)* Diagnosticar la inserción de la literatura local y regional en los programas educativos y en las prácticas didácticas. *3)* Plantear algunas ideas que permitan dinamizar el currículo en educación literaria a partir de la literatura local y regional.

La justificación de este estudio podríamos sintetizarla en tres indicadores: *a)* la construcción curricular resulta ser el espacio a propósito para revisar el impacto de propuestas e ideas que coadyuven con el mejoramiento cualitativo de la educación, *b)* la literatura local y regional resulta ser un ámbito poco aprovechado por nuestras instituciones educativas, desconociendo así su aporte e impacto para la significatividad, contextualización, integralidad y construcción cooperativa de saberes; y *c)* resignificar el lugar de la educación literaria en nuestros planes y programas representa un verdadero espacio para transformar favorablemente una de las disciplinas más vinculadas al enriquecimiento espiritual del hombre por eso de la palabra, el sentido humano de los textos y la sensibilidad que suscita las relaciones dialógicas entre la creación artística y el receptor.

ÁMBITO TEÓRICO

Tal como lo han señalado teóricos e investigadores, la educación literaria posee una complementariedad de *paradigmas* literarios que han tenido resonancia en (o han orientado) la práctica educativa. Por ejemplo, el enfoque teórico de la semiología ha hecho que la práctica didáctica se centre en la interpretación del signo estético, en las diversas formas textuales o en la naturaleza constitutiva del hecho literario; por su parte, el formalismo o el estructuralismo o todos aquellos enfoques de orden lingüístico centrados exclusivamente en el texto ha generado unos enfoques educativos en los que muchas veces la literatura ha estado al servicio del aprendizaje de la lengua y, más precisamente, de las formas y usos gramaticales. Con el paso del tiempo y más vecinos a la contemporaneidad de la teoría literaria y, por extensión, de los enfoques didácticos con que se ha dimensionado la literatura en nuestras instituciones educativas, tenemos el paradigma psicológico, ese que centrado en lo psicoanalítico hace que la educación sea una especie de práctica psicocrítica, una búsqueda de arquetipos, símbolos, imaginarios y metáforas obsesivas. O, el paradigma sociológico el cual mira el carácter social e ideológico del texto y hace que la mirada didáctica se pose en el reconocimiento de los imaginarios colectivos que

hacen que el texto literario circule por las coordenadas culturales en que se crea y lee. Lo importante de estos paradigmas en que se ha visto el fenómeno literario y por consiguiente, han permitido asumir determinada postura didáctica, es que actualmente dialogan entre sí, no se excluyen, por el contrario son subsidiarios de formas más integrales, aproximativas, realimentativas, dinámicas e inacabadas para estudiar los textos literarios. Es un marco epistémico flexible que augura una visión de la educación literaria desde marcos complementarios, situación que convocaría a su vez, un canon escolar más abierto y unas prácticas educativas de mayor significatividad.

Estos enfoques paradigmáticos no son excluyentes, antes bien, un mismo evento instruccional puede convocar la participación de múltiples formas de concebir y entender el fenómeno literario. Ciertamente estos paradigmas respondieron y continúan respondiendo (ahora en relaciones de completitud) a búsquedas literarias que formularon diversos diálogos y transiciones entre el interés teórico, la perspectiva investigativa y el ejercicio didáctico; cuyas búsquedas desarrolladas en diversos contextos de producción y recepción, se erigen ahora como posibilidades dialogantes y amplias para interpretar/comprender/explicar el hecho literario desde una racionalidad movida por el interés estético (placer, apreciación, gusto y juego) y por la orientación fenomenológica y hermenéutica (texto inacabado, lector activo, horizontes de expectativas, multiplicidad de sentidos y significados); y planteada desde la complementariedad, inter y transdisciplinariedad, que apuestan por encuentros y desencuentros que hacen del contacto lector-texto-autor un espacio de libertad y autonomía en el que predomina (o debe predominar) el disfrute y la reflexión en torno al espectáculo humano que convoca toda actividad artística.

En este estudio se apuesta (se cree, incluso, con devoción) que la educación literaria debe ser el punto de encuentro entre los variados paradigmas, los cuales de forma holística y ecléctica, suscitan una aproximación más amplia al texto literario y por ende, una experiencia lectora más rica. De este modo, todo laboratorio vivencial que representa una clase de literatura (y más aún teniendo como corpus propuesto productos literarios locales y regionales) se enriquece de los aportes propios de cada paradigma (semiológico, estructuralista, lingüístico, psicológico, sociológico, fenomenológico, hermenéutico, estético, entre otros), cuyos aportes son ocasión propicia también para pensar una construcción curricular más amplia y un tránsito

didáctico más significativo en el cual qué leer, para qué hacerlo, cómo hacerlo y hacia dónde orientar las posibilidades cognitivas y espirituales que se despliegan en cada encuentro entre estudiante lector/investigador y obra literaria, sean las brújulas que dinamicen un verdadero placer por la lectura una verdadera búsqueda de la esencia humana que se encuentra en cada obra, lo cual hace posible el desarrollo de la sensibilidad, la amplitud de visiones de mundo y un profundo enriquecimiento interior.

A partir del vínculo entre paradigmas (epistémicos) y orientaciones didácticas(lugar de la lectura, espacio para estudiar e investigar literatura), el estudiante podrá reconocer en la obra literaria un escenario de convivencia espiritual, que acerca a los hombres y los conecta con el sentir de su propia cultura o con el de creadores lejanos o cercanos a su tiempo y espacio; en fin, dimensionar la literatura como medio para la formación de lectores autónomos y creativos, ganados para aprender, disfrutar, sentir y valorar a partir de cada contacto con las obras literarias, su propia condición y la de los otros, su lugar en el mundo, su participación crítica y reflexiva ante las circunstancias que le toca vivir y sus posibilidades de expresión y encuentro en el escenario artístico. Según Colomer (2005):

Por el contrario, hay que partir de la idea de que “saber cómo se hace”, o sea cómo se estructura una obra o cómo se lee un texto, no es un objetivo prioritario en sí mismo, sino un medio para participar más plenamente en la experiencia literaria, un instrumento al servicio de la construcción del sentido y de la resonancia personal de los lectores (p. 49).

En cuanto a los *contenidos* fundamentales del hacer didáctico en literatura, regularmente los estudios de la materia señalan los siguientes: conceptuales (conocimiento de la tradición, géneros y recursos literarios, principios y rasgos del discurso literario, teoría e historia literaria), procedimentales (análisis literario, categorías, métodos, comprensión, interpretación, crítica y valoración) y actitudinales (reflexión, sensibilidad, placer, amplitud de cosmovisión y vinculación de los valores de texto en relación a los valores artísticos y educativos que hacen viable el contacto didáctico con la obra). Al igual que los paradigmas, los contenidos vienen a ser instancias inacabadas, en permanente dialogicidad y con dimensiones flexibles que posibilitan el encuentro interdisciplinar en la construcción de nuevos saberes expresados básicamente en nuevas posibilidades de lectura y en el reconocimiento de múltiples sentidos y significados que son capaces de desplegarse desde el texto.

Teleológicamente, algunas de las *funciones* que cumple la literatura en el ámbito didáctico son, entre otras: la estética, la cual se dimensiona desde la apreciación e interpretación de la belleza que por medio del lenguaje adquiere el discurso, desembocando así en goce estético, sensibilidad, juego, contemplación axiológica, entre otras. Por su parte, la función social implica la comprensión de las raíces socio-históricas y socio-culturales que remite el texto en permanente transición con los rasgos de la realidad circundante. Junto a ello, la literatura por su función comunicativa y por su carácter de acervo cultural, sensibiliza al lector y le permite tomar partido en torno a los problemas o a la condición humana. Estaría la función cultural, la cual se consigue a través de la transmisión de valores, la expresión de la identidad de los pueblos y el desarrollo de instancias críticas que fortalezcan lazos de convivencia, de encuentro y reconocimiento, haciendo del texto literario un lugar para reivindicar, en vínculo con la particular vivencia, cuestiones humanas, costumbres, hábitos y formas de vida, imaginarios, sentimientos y valores que se mueven día a día en la cotidianidad circundante y que son puestos en diálogo a través de la obra literaria.

Otras funciones son: la evasiva expresada por los poderes de sugerencia que, surgidos de las coordenadas demarcadas en el proceso de lectura, suscitan ensoñación, re-creación, sentido lúdico, deleite, inspiración e imaginación; la afectiva la cual implica el desarrollo de la sensibilidad, la comunicación espiritual y el vínculo sentir y vivir, experimentado en el ejercicio lector y en el contacto con la obra, constituyéndose esto en equipaje de expresión y recepción del producto literario; la simbólica, que implica el reconocimiento imaginativo de los mundos posibles creados en el texto, suscitando a su vez la búsqueda de sentidos y significados, en cuyo desafío el lector sorteará los juegos textuales, librándolos de las distancias contextuales, redefinirá el tejido social, histórico y cultural que se ha resignificado en la obra y se moverá por la multiplicidad de significados que proyectan las diversas posibilidades de lectura convocadas y desplegadas desde las propias instancias que vehiculan la apreciación de la obra artística literaria. Al igual que los paradigmas, objetivos/intereses y contenidos de la educación literaria, estas funciones no son excluyentes, por el contrario todas son convocadas desde el mismo instante en que la intervención didáctica comienza a desplazarse por el texto literario. De hecho, el contacto entre el alumno/lector y la obra literaria implica la convivencia de todas estas funciones como instancias que materializan los objetivos didácticos y concretan

posibilidades reales de enriquecimiento espiritual e intelectual. Estas son algunas funciones que pueden develarse tanto en la naturaleza misma del hecho literario, como en los posibles cruces y transiciones que son examinadas en la sustancia epistémica de la educación literaria. Para Colomer (*ob.cit*):

...el objetivo de la educación literaria es [...] el de contribuir a la formación de la persona, una formación que aparezca indisolublemente ligada a la construcción de la sensibilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje [...] (p. 38).

Es evidente que todas las piezas dispuestas en la educación literaria (paradigmas, objetivos, contenidos y funciones) deben hacerse cargo de ese evidente y sólido principio: *enriquecer la visión de mundo*, para ello todos estos aspectos vistos en la naturaleza del hecho literario y dimensionados en la especificidad o aplicación didáctica en literatura, resultan ser ocasión propicia para refundar y actualizar aquellos fundamentos que, desde la construcción curricular, permitan redefinir los órdenes de sociabilidad a través de los vínculos históricos, sociales y culturales que la obra artística es capaz de desplegar.

De esta forma, pensar en una educación literaria inscrita a partir de las actuales búsquedas y transformaciones educativas, daría lugar a nuevos desafíos, entre los que destaca: novedosos lugares de lectura, flexibilización del canon con incorporación de productos literarios locales y regionales, visualizar la circulación de valores que se desplazan en emergentes órdenes de relación autor-texto-lector, exploración de inéditos mecanismos para experimentar placer por la lectura y deleite por ese encuentro íntimo que se establece con el texto; y, finalmente, posicionamiento ante diversas perspectivas que coadyuvan con la comprensión de los problemas humanos exhibidos en el escenario literario. Ese cruce permanente, legítimo y vigente entre literatura y vida, viene a develar zonas múltiples para reflexionar en torno a genuinas formas de expresión del hombre, de su condición y su universo, cuyas formas, evidentemente, encuentran un lugar de manifestación en la obra literaria.

Finalmente, en cuanto a los *ejes* que orientarían la educación literaria con énfasis en la recepción de la literatura local-regional, se podrían precisar los siguientes: a) establecer vínculos entre el conocimiento enciclopédico que trae el estudiante (vivencias, lenguaje y literatura) con el que se suscita

en el aula de clases (establecer puentes con los valores culturales, con lo autóctono e identitario), *b*) vincular el conocimiento lingüístico que posee el estudiante (popular, académico y formal) con el conocimiento literario (literatura local y regional, metaforización de la cotidianidad, el lenguaje del folklore), *c*) vincular la experiencia de vida (en el estar socio-histórico y socio-cultural) con la experiencia literaria (la condición humana, el valor de la inmediatez, la cotidianidad como fuente de creación), *d*) contrastar la experiencia literaria (enciclopédica y adquirida) con la experiencia didáctica (promoción de la lectura, legitimación de gustos e intereses, transiciones entre los textos y la realidad cultural circundante); y, *e*) vincular la competencia literaria (en desarrollo) con el ejercicio permanente de comprensión hermenéutica (investigación, difusión, exploración y examen de los productos literarios locales y regionales).

Estos ejes tendrán como norte: apropiarse de un patrimonio literario local y regional mediante un reconocer(se), siendo lo identitario el puente entre la valoración de lo autóctono y el posicionamiento de las raíces culturales para pertenecer así a un territorio (geográfico, afectivo, axiológico) y no dispersarse ante la promesa de globalización del mundo contemporáneo; hacer transiciones didácticas significativas en las que el trayecto de adquisición y desarrollo de la competencia literaria parta de los productos literarios más cercanos a la construcción vivencial y experiencial del estudiante y con este equipaje se enrumbe a descubrir el patrimonio literario nacional, a armar el mapa de la herencia literaria continental y con ello, navegar por el océano de la tradición literaria universal; y, por último legitimar los saberes que posee el estudiante, lo cual servirá para acercar el texto literario a la vida de este (reconocer el latido humano, los problemas de la vida y el sabor de lo autóctono en la obra literaria) en un interés de co-producción de sentidos en torno a la lectura, construcción colectiva de saberes y en una aproximación realimentativa, inacabada y flexible hacia el texto literario, mediada por el interés, gusto, disfrute y apreciación.

Los ejes, al igual que todas las categorías conceptuales asumidas, guardan reciprocidad entre sí, ninguno goza de supremacía o predilección en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia literaria y, aunque para fines didácticos, se ha hecho una organización procesual, es evidente que todos son complementarios e interdependientes y se disponen a alcanzar un mismo *propósito* formar a un lector competente no sólo en el terreno lingüístico sino literario; y, contribuir de esta forma con el

desarrollo de la persona, con el enriquecimiento espiritual, con el ejercicio de un sentido crítico y reflexivo; un ser humano capaz de apreciar el valor de la vida y de la condición humana que, con sus grandezas y miserias, se expresa en cada texto literario, ampliando con ello no solo su visión de mundo, sino enriqueciendo el horizonte de las experiencias que legitime un espacio de humanización en el cual el otro sea reconocido en sus inquietudes, exploraciones, provocaciones y significaciones. Todo el circuito teórico de la educación literaria se constituye en vía para que lo didáctico se funda con la experiencia total que implica el encuentro placentero y significativo entre el estudiante/lector y el texto literario. En todos los elementos descritos, el conocimiento, legitimidad y valoración del entramado contextual y dentro de él, el patrimonio literario local y regional, sirve de pretexto para poner en relación el carácter enciclopédico, relacional o afectivo de la experiencia y la vivencia cultural, social, espiritual, humana e histórica, con aquellos saberes que, en transición teórica y metodológica, se constituyan en equipaje para transitar el mundo amplio, mágico y enriquecedor que le deparará el viaje literario.

ÁMBITO METODOLÓGICO

Método de investigación

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, amparada en tres razones: estudio del conocimiento humano puesto al servicio de la recepción artística-literaria, el lenguaje visto desde la realidad simbólica y cultural que bordea al fenómeno de estudio y a los implicados; y, la comprensión y explicación de fenómenos humanos que legitiman otras formas intersubjetivas de conocer. Aparece así un claro propósito por encontrar sentido y significado a la experiencia de lectura que involucra las instancias producción-recepción en sintonía con las bases metodológicas de naturaleza cualitativa que así como han inspirado la crítica literaria y el ejercicio investigativo, sirven ahora para cimentar las rutas de este estudio.

Para Dilthey (1978) las ciencias sociales se sostienen en un espíritu vivo que conjuga a un mismo tiempo emoción, pensamiento, subjetividad y valores, razón que legitima una investigación cualitativa cimentada en una búsqueda interpretativa y comprensiva a través de un ejercicio hermenéutico que se acomoda a las investigaciones en ciencias sociales y humanas, y más específicamente, en educación y literatura. En líneas paralelas Martínez (1999) afirma que este tipo de investigaciones

permiten comprender la existencia tanto de un fenómeno como de las manifestaciones de aquellos entes involucrados en el mismo.

En consecuencia, la descripción contextual de la realidad observada, el testimonio de los sujetos involucrados y las producciones literarias locales y regionales, entendidas (desde la valía didáctica) como manifestaciones cohesionadoras de la cultura, constituyen los datos que fueron sistematizados, de modo tal que la interpretación/compreensión permitió dimensionar, de manera profunda, las complejas relaciones sociales y culturales que se fraguan en la educación literaria.

En atención a lo antes expuesto, Dilthey (*ob.cit*) considera que la hermenéutica tiene como función describir significados o textos, desde la rigurosidad del contexto en el cual están inmersos. Allí precisamente radica - para él - la validez universal de la interpretación. En otras palabras, la comprensión debe sustentarse en un conocimiento previo de la realidad que se intenta interpretar, e incluso, analizar. La relevancia que se da al contexto para el principio hermenéutico de la comprensión, resulta de absoluta vigencia en el caso de la literatura local y regional, en virtud de que los referentes socio-culturales son fundamentales para la creación y recepción. La cercanía de éstos a los estudiantes les proyecta una lectura llena de significados vivenciales y existenciales, la cual no sólo delinea su fisonomía como pueblo y cultura, sino que, además, plantea múltiples perspectivas de comprensión, lo que redundaría satisfactoriamente en el desarrollo de una competencia literaria que suscita gusto e interés lector.

Este estudio tomó de la hermenéutica el arco hermenéutico propuesto por Paul Ricoeur, por el cual se pretende producir una doble articulación, por una parte, un conocimiento de todo el proceso investigativo transitando así, del todo a las partes y viceversa a través de dos momentos: comprensión/explicación. Así mismo, para reconocer la pertinencia didáctica de las producciones literarias locales como potenciadoras de la competencia literaria. También fueron útiles los aportes del círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1988), cuyo círculo es entendido como un proceso de conocimiento comprensivo que, cíclicamente, se mueve, por un lado, entre el preconcepto, interpretación y comprensión; y, por el otro, entre el desplazamiento constante del todo - a la parte. Prevalece pues, en el círculo hermenéutico una evidente dialéctica que obliga a comprender los elementos dentro de todo el contexto.

Cuando se analiza un texto literario se hace imperativo ubicarlo en la realidad de su producción (el autor revela los condicionamientos de su propia historia de vida y de su contexto histórico-cultural) y en la realidad de su recepción (símbolos e imaginarios compartidos con el texto y su autor, valoración e identificación con los rasgos característicos de la cultura y proceso de auto-comprensión fusionando mundo personal con mundo de-la-obra). Por otra parte, el arco hermenéutico planteado por Ricoeur (1991) “consiste precisamente en la alternancia de fases de comprensión y fases de explicación... de allí que explicar más es comprender mejor” (p. 36). Dicho de otra manera, la comprensión precede, acompaña y envuelve a la explicación; sin embargo, esta última, a su vez, desarrolla la comprensión. Para Ricoeur (*ob.cit*), la estrategia hermenéutica pasaría de darle sentido a una obra (comprender) a describir esos sentido (explicar). En ese tránsito la obra se analiza como la vida misma. Se le encuentra un significado y se aborda como medio posible para la comprensión de lo individual y lo colectivo.

Como ya se ha señalado, esta investigación se sustenta, metodológicamente, en un estudio hermenéutico -dialéctico, planteado desde dos demisiones: para el desarrollo y análisis de todo el proceso investigativo se recurrió al círculo hermenéutico propuesto por Gadamer. Para comprender la justificación didáctica de los textos literarios locales, se aplicó el arco hermenéutico propuesto por Ricoeur.

El *círculo hermenéutico* se dimensionó a partir de dos momentos: *comprensión*, la cual está mediada por un carácter histórico; así, al intentar comprender un texto, se analizan precisamente, los vínculos y resonancias que aporta el contexto, tanto con la producción como con la comprensión/recepción de la obra, lo que establece un desplazamiento cíclico del texto a la parte y viceversa. Para comprender el fenómeno (literatura local y regional en la didáctica literaria) se requiere analizar los vínculos entre literatura, cultura y sociedad. Bajo esta orientación se determinaría qué estelaridad pudiera tener en el alumno una obra literaria surgida de las raíces autóctonas de su comunidad, que se identifique con su vivencia, tiempo, espacio, incógnitas y necesidades contextuales. Y qué aportes derivarían de producciones de la literatura local en diálogo con otras literaturas, los cuales pudieran ser introducidos en el escenario didáctico como herramientas válidas para el desarrollo de la competencia literaria, cuyo balance generaría la movilidad necesaria para

sostener la tradición cultural a partir de lo identitario, lo cual no significa solamente contrarrestar los efectos de dispersión y deslocalización generados por la globalización, sino pensar en un currículo dinámico que trascienda lo local hacia un patrimonio literario más amplio que es la herencia a la que debe acceder el hombre, cuyo tránsito partiría desde lo más próximo hasta aquellos lugares insospechados en que la literatura se constituye en provocación de una experiencia humanizadora.

La comprensión como fase del círculo hermenéutico se desarrolla, de manera transversal, en todos los momentos de la investigación. Así se comprenden: el currículo literario trabajado en los Liceos Bolivarianos y la presencia en éste de la literatura local, los contextos de producción artística cercanos al estudiante, el estamento literario propuesto por cultores comunitarios como ámbito aglutinador de la experiencia humana que permite poner en circulación un conjunto de bienes culturales compartidos, el valor estético de la literatura local y su valía en el desarrollo de la competencia literaria. Al respecto, y en atención a los aportes de Martínez (*ob.cit*), se dimensionó intelectualmente las relaciones entre el todo (didáctica literaria) y las partes (competencia literaria), entre lo conocido (canon o tradición literaria universal y nacional) y lo desconocido (literatura local y regional), entre un fenómeno en sí (lectura del texto literario) y su contexto más amplio (gustos, intereses y cercanía temporo-espacial), entre el conocedor (autor/cultor popular, lector/alumno y promotor/docente) y lo que es conocido (imaginario individual y colectivo, cotidianidad, vivencia, existencia y contexto socio-cultural). A partir de estas relaciones complementarias entre sí, se dimensionó la idea central de este estudio: valía del texto literario local y regional como escenario estético, axiológico y teleológico potenciador de la competencia literaria y por ende, legitimador de la vivencia y experiencia como instancias inaplazables en la búsqueda de un ideal de humanización que explore en la condición humana una fuente inagotable de saber.

En cuanto a la *interpretación*, esta permitió decodificar los aportes surgidos de las entrevistas y observaciones aplicadas. Al respecto, se comprendió un núcleo temático sustantivo: dimensión real de la didáctica literaria. Dentro de ese núcleo se interpretaron diversas perspectivas de análisis, entre las cuales destacan: contextualización socio-cultural, balance de contenidos literarios universales, nacionales y locales, existencia de referentes literarios locales que coadyuvan en el desarrollo de la competencia literaria. Se interpretó la valía del

texto literario local como generador de una significatividad lectora por su cercanía a gustos, intereses, tiempo, espacio y valores. Finalmente se estudió la posibilidad de diálogo que se da en la obra entre el imaginario individual del lector/autor y el imaginario colectivo socio-cultural, para producir desde la dialogicidad comprensión/interpretación un corpus didáctico en literatura que en su esencia, conjugue la riqueza artística de la literatura producida en la comunidad con la propia vivencia del alumno/lector y fundir en la escuela ambos referentes, como medios generadores de una conciencia identitaria. Ella permitirá visualizar en el entorno vital no sólo el escenario en el que transcurre la vida, sino que, también, se le valoraría como fuentes inagotable de riqueza cultural. En síntesis, interpretar se reduce a descubrir el sentido de los mensajes. Particularmente, en esta investigación, la articulación de las fases de búsqueda, comprensión y explicación de la información adquieren sentido en la medida en que sean cohesionadas con el contexto investigativo, didáctico y artístico, esencia misma de este estudio. En otras palabras, lo interpretativo orientó el desarrollo de la investigación y permitió reconocer en los productos de la literatura local, escenarios posibles de vinculación e integración con las prácticas educativas vividas tanto en la escuela, como en el contexto socio- comunitario.

Ahora bien, *el arco hermenéutico* se dimensionó a partir de dos momentos: la *comprensión* que para Ricoeur (*ob.cit*) orienta nuestra atención hacia el texto y hacia los horizontes que este despliega. De esto surgió un proceso interpretativo que permitió captar los significados del texto y encontrarles sentido. Aquí se pudo describir el mundo del texto y tomar los hilos de la propia referencialidad discursiva para redescubrir tal horizonte textual. Al respecto refiere el mismo Ricoeur (*ob.cit*) lo siguiente: "...el momento de la comprensión está caracterizado por una aprehensión intuitiva y global de lo que está en cuestión..., por una anticipación de sentido" (p. 36). En consecuencia, al comprender los productos literarios locales, nos aproximamos en una forma amplia a los complejos semánticos, artísticos, lingüísticos y axiológicos que bordean el imaginario individual y colectivo que se proyecta en el discurso. Se da en el nivel de comprensión una prefiguración y configuración del mundo - del - texto. La primera se correspondió a las informaciones previas de donde parten creador y receptor, la segunda se refiere al análisis del texto propiamente dicho. En esta investigación, la fase de comprensión permitió, por una parte, interpretar el texto literario local desde su vinculación con los referentes contextuales socio-culturales y temporo-espaciales (prefiguración); y,

por la otra, dimensionar la significatividad del texto a partir de su semblanza axiológica, estética y teleológica dentro del hacer didáctico. En suma su valía como potenciador de la competencia literaria y su cercanía a los gustos, intereses y necesidades del lector.

En cuanto a la *explicación*, esta surge de un proceso de re-figuración o re-construcción del discurso. Una vez descompuesto para comprenderlo, se re-organiza para explicarlo. En esta reorganización entra en juego la experiencia humana, los vínculos con la riqueza contextual y cultural, la enciclopedia del lector y las exigencias del propio texto. Existe una correspondencia de mundos (del texto y de la vida), ante lo cual Ricoeur (*ob.cit.*), refiere que “comprenderse es apropiarse de la propia vida y explicarse es hacer el relato de esa vida y de la propia cultura” (p. 38). Nótese que aparecen dos lenguajes: el de la comprensión (interpretaciones, conclusiones, decodificaciones y símbolos entendidos) y el de la explicación (búsqueda de sentido, comunicación con el yo y con lo otro; y, relación de lo comprendido en el mundo del texto con casos análogos del mundo de la vida del lector). En esta investigación, la fase de explicación permitió buscar el sentido del texto a partir de dos espacios: a) el representado por la comunicación entre el imaginario individual y el imaginario colectivo, entendidos éstos como escenarios vinculados dentro de la propia semántica del discurso; y b) la correspondencia entre la realidad del texto y sus alusiones al escenario cotidiano-vivencial que rodea al alumno/lector y la realidad de la vida presentada en el discurso y que será dimensionada, íntima y particularmente, a partir de los lazos que establezca con el mundo existencial y anímico de ése alumno/lector.

El universo del texto pasa a ser la excusa o el pretexto que apuntará a descubrir e iluminar profundamente el sentido de la vida. Ambos mundos quedan entrelazados por un encuentro íntimo de sensibilidad. En cuanto a la interpretación de los textos, se atiende con especial interés el ámbito de creación, el contexto de recepción/compreensión y cómo se funden ambos escenarios en un horizonte textual que remite a espiritualidades compartidas evidenciadas en el acto de la lectura.

El texto se convertiría en posibilidad “real” de mediación para comprender nuestro entorno, nuestra cultura y a nosotros mismos. En esa intersección mundo del texto - mundo de la vida se pre-configura y reconfigura un núcleo temático que adquiere sentido en relación con la vida, ya que lo que aporta

la literatura viene dándose también en la acción humana. Al respecto afirma Ricoeur (1984):

...desarrollo la idea según la cual un texto literario en general, un texto narrativo en particular, proyecta delante de él un mundo-del-texto, mundo posible ciertamente, pero mundo a pesar de todo, como un lugar de acogida al que yo podría atenerme y donde podría habitar para llevar dentro de éste a efecto mis más propios pensamientos. Sin ser un mundo real, este objeto intencional al que el texto apunta como su horizonte constituye una primera mediación, en la medida en que lo que un lector puede apropiarse de él, no es esa intensidad remota y perdida del autor, sino el mundo del texto ahora ante el texto (p. 127).

Se da cita en este proceso una relación dialéctica entre el mundo del lector y el mundo del texto, de lo cual surge una comprensión más introspectiva de sí mismo y de su mundo por parte del lector: un puente hermenéutico entre individuo y comunidad.

Esa relación *hermenéutica - dialéctica* no sólo se aborda en este estudio desde la discusión, la coexistencia de los opuestos o el eterno cambio, cuyos planteamientos se hunden en la filosofía de Platón o Heráclito; sino que a partir de las tesis de Marx y del mismo Hegel se recurre a la contradicción como tránsito autodinámico de transformación interna de los hechos y las cosas. Esta racionalidad se suscita en la afirmación, negación y doble negación. Interesan de la dialéctica para este circuito hermenéutico sus tres leyes fundamentales. La ley del cambio dialéctico con la cual se sostiene que nada permanece estático, la complejidad de los hechos no acepta esquemas rígidos de aproximación y conocimiento y todo está relacionado. Este planteamiento resulta válido para el curso investigativo, y es que, la educación y la literatura no se mantienen, pese a las tradiciones que las circundan, estáticas; es decir, el currículo, la enseñanza, el canon literario y las propias intencionalidades didácticas de lectura están en permanente movimiento. Aunado a ello, ambos cuerpos epistémicos se relacionan de manera transversal con todo el curso sociohistórico y sociocultural de los colectivos humanos desplazándose por variados textos/discursos, saberes y disciplinas. Por ser ámbitos humanísticos relacionados con el espíritu y la sensibilidad exigen miradas más profundas, holísticas y diversas que respondan a las múltiples presentaciones e interpretaciones de la condición y creación humana. Esta visión sustentada en fuerzas autodinámicas que suscitan los cambios, se constituye en terreno fértil para pensar en una transformación del canon literario

oficial al canon literario formativo, con el cual se equilibren los productos literarios locales-universales y se replantee la educación literaria en términos de competencia, significatividad de lectura y valor axiológico de las creaciones estético - verbales.

La segunda ley de la dialéctica que se ajusta con las vías de aproximación hermenéutica a la especificidad del objeto de estudio planteado en esta investigación, sería de la de acción recíproca; es decir, la sucesión de procesos, lo cual ratifica la visión constante del cambio surgido desde la autodinámica propia de los hechos o de las acciones sostenidas de los hombres. Si el tránsito investigativo genera sucesos encadenados y recíprocos: la literatura como realidad socio-cultural, la educación literaria como producción significativa de la subcompetencia receptiva del discurso, la literatura local-regional como generadora de sentido, significados, valoraciones e identidades. También estos sucesos se suscitan en el trayecto epistémico asumido; así, pensar una literatura local-regional nos obliga en procesos regresivos (constitución) y proyectivos (comprensión) a pensar en una literatura nacional o universal. Esta racionalidad compleja, inacabada e imbricada devela que una literatura procede de otra y viceversa desde instancias de correspondencia; sin embargo en el interior de cada una se dan procesos complejos de resignificación tanto de lo cotidiano como de los imaginarios inmediatos. Esta realimentación (no meramente cíclica) plantea una visión amplia del hecho literario en general y de las genuidades estéticas de la literatura local en particular (la parte al todo y el todo como suma de infinitas partes) en un proceso de reconocimiento, valoración y respeto intercultural.

Finalmente, la gran ley de la dialéctica es la de las contradicciones. Todo proceso dialéctico conjuga circunstancias opuestas que generan permanentemente fuerzas internas y externas para suscitar el cambio. Las cosas cambian, precisamente, porque en su seno contienen la contradicción o el desacuerdo con ellas mismas. Los hechos y las cosas están unidos inextricablemente con sus contrarios, es ello lo que genera la permanente transformación. Para esta investigación se establecen posturas antagónicas que van generando los conflictos que se han constituido en objeto de estudio. Así ante la contradicción enseñar literatura \neq educación literaria tendríamos el primer nudo crítico desarrollo de la competencia literaria y formación de una conciencia de lectura. O, frente al historicismo literario como propuesta didáctica \neq estética de la recepción y participación activa del lector en la construcción de

sentido y significado, obtenemos un segundo conflicto, la significatividad de la lectura y el desarrollo de procesos críticos, reflexivos, apreciativos y reflexivos.

Pero hay más, la confluencia de los opuestos no sólo nos habla de una transformación recíproca, sino que en ese constante desplazamiento de una cosa por otra se nos demuestra: *a)* la oposición no es tan rígida y *b)* cuando se hace negación de la negación, aparece una “posible” solución porque se ha depurado la razón de la contradicción. Por ejemplo, currículo oficial es diferente de currículo formativo y en esta contradicción se genera un conflicto, carencia de la participación del lector en la selección de obras y temas lo que desemboca en propuestas de lectura ajenas a los gustos, intereses, necesidades y contextos de recepción de los estudiantes, esto por supuesto ocasionando pérdida del interés, apatía y ausencia de significatividad en la actividad lectora. Sin embargo, al no ser la oposición tan rígida, resulta posible hablar de una complementariedad o equilibrio curricular, e incluso, hablar de la transformación paulatina de uno en el otro, partiendo del crecimiento en lo oficial para ir sucesivamente cimentando las bases de un currículo a la medida de sus expectantes. En este proceso de negación de la negación, ha surgido una posible solución. Es decir, esa negación recíproca, desencadena una racionalidad que permite vislumbrar posibles alternativas a los conflictos desencadenados. Otro ejemplo sería un canon de literatura universal y otro de literatura local-regional, como ya vimos esta oposición es de carácter realimentativo uno está en el otro, y viceversa; sin embargo, el conflicto es que uno ha silenciado al otro y no se observan en las propuestas de lectura del canon oficial productos literarios locales. Sin la rigidez de la oposición es posible, también pensar, en un canon equilibrado literatura local - literatura universal. Y, desde la doble negación, generar la posibilidad de un currículo que, a partir de la inmediatez reivindique el valor de lo popular y cotidiano, concibiéndose como pretexto para generar actitudes favorables hacia la identidad, pertinencia, pertenencia y reconocimiento.

En cuanto al *tipo de investigación, sujeto de estudio y escenarios de intervención*, este estudio, sustentado en el método hermenéutico-dialéctico, se corresponde con la investigación cualitativa. No obstante, para legitimar los planteamientos de la investigación en su conexión con la realidad, se recurrió tanto a la investigación documental como a la de campo tipo descriptivo, ambas aglutinadas en el diseño etnográfico que coadyuva en la concreción de este estudio. Para Bautista (2004) la investigación de

campo es: "...aquella que consiste en describir algunas características fundamentales del conjunto homogéneo de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitirán poner de manifiesto su estructura y/o comportamiento" (p. 28). En este sentido, el estudio se concibe dialéctico precisamente por el carácter relacional/argumentativo entre el sujeto y el objeto de estudio. Así mismo, uno de los alcances de la investigación cualitativa en ciencias humanas lo constituye, por una parte el carácter integrativo entre el investigador y los sujetos de investigación; y por la otra, la resignificación de la realidad como sistema orgánico de la cual derivan sentidos y construcciones que van permeando el tránsito investigativo. Para este estudio, se tomó como espacio integrativo e interpretativo, el diseño metodológico etnográfico, el cual según Martínez (2002) representa un estudio directo con las personas utilizando la observación participante, la entrevista o ambos para conocer su comportamiento social, tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que viven. Todo ello, hace imprescindible el trabajo de campo para conocer los significados y sentidos, en el cual, se hace perentoria la participación directa del investigador. Con la información recopilada es posible detallar costumbres, creencias, mitos, lenguaje, entre otros aspectos íntimos de la vida del grupo.

En líneas paralelas, Cerda (1998), considera que el diseño etnográfico "procura la recopilación más completa y exacta posibles de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de comunidades y grupos muy específicos" (p. 18). El diseño etnográfico posibilitó el tránsito de la descripción del objeto de estudio a la interpretación hermenéutica de los fenómenos que convergen en la construcción de esta propuesta. De esta forma y para no entrar en contradicción entre la raíz positivista descriptiva de la etnografía y la raíz idealista interpretativa de la hermenéutica, se recurrió a la propuesta de Geertz (1994) quien plantea la posibilidad de generar a partir del vínculo etnografía-hermenéutica, dos niveles descriptivos: uno superficial (de los hechos), con uno denso (acciones que posibilitan tales hechos). En este punto aparece un aporte fenomenológico para este estudio, entendiendo la fenomenología como instancia necesaria para describir los fenómenos a la luz de los hechos significantes que le bordean o de su esencia.

En este sentido, y rescatando los planteamientos de Husserl, se aclara el carácter de sentido y significado profundo que adquieren los objetos en el mundo-de-la-vida (el objeto desde su esencia en el

plano de la vida). Visto así, el objeto de estudio (literatura local - regional) se dimensionará en el mundo propio como referente de creación, experiencia y recepción. Sin embargo, en el caso de productos de sensibilidad humana, también se conjugan espiritualidades, valores y sentimientos. Esta aproximación fenoménica es denominada por Heidegger como existencial, dado que los fenómenos son dimensionados desde la experiencia humana en la convención vital.

En este recorrido investigativo el escenario de estudio estuvo constituido por la U. E. Dr. Raúl Ramos Jiménez, y la U. E. Carlos José Mujica, del municipio Bruzual del estado Yaracuy. Los sujetos de estudio fueron cuatro docentes de literatura, dos de cada plantel y seis estudiantes. Es importante destacar que la selección de estos informantes claves obedece más a una metodología cualitativa centrada en el estudio de casos que a un muestreo estadístico propio trayectos cuantitativos. Se visitaron aproximadamente seis veces cada institución, desarrollando en dichas visitas las entrevistas, observaciones, conversatorios y acuerdos de trabajo. La selección de la muestra fue intencional: es el municipio Bruzual cuna de variados escritores locales y lugar de influencia del mito de María Lionza, eje aglutinador del imaginario colectivo en el cual se deposita la riqueza cultural del pueblo. Mito y vida se encuentran inextricablemente unidos, y el arte literario actúa como elemento cohesionador entre la historia mítica y la recreación suscitada en el poder creador del lenguaje. Los planteles seleccionados se encuentran en el perímetro de la capital del municipio, tienen educación media y son los más antiguos del sector. El criterio de selección para los docentes, fue que administrara la asignatura de literatura en 4º y 5º año de educación media general. En el caso de los estudiantes, se seleccionaron tres alumnos por plantel en forma aleatoria, que cursarán obviamente los precitados años. Estos sujetos fueron seleccionados luego de seis visitas a cada institución.

En relación a las *técnicas e instrumentos de recolección de datos*, vale precisar que estos se han precisado y ajustado de acuerdo a los requerimientos de la presente investigación, entre ellos tenemos: la entrevista a profundidad y la observación participante. En el caso de la *observación participante*, esta permitió al investigador vincularse con los escenarios reales en los cuales se produce el fenómeno de estudio. Los registros, anotaciones y evidencias de la observación proporcionan los insumos para construir una instantánea de cómo se ubica en la dinámica real el problema de

investigación (enseñanza de la literatura). Para Ander Egg (1997) la observación participante puede ser natural si el investigador está inmerso en el grupo objeto de estudio o artificial si es ajeno a éste y se integra para estudiarlo, permaneciendo ajeno a él y sin realizar acciones modificatorias de su propia dinámica. Este estudio optó por esta última postura. La observación participante, permitió a través de registros y de conversaciones espontáneas, obtener información alusiva a la contextualización del fenómeno de estudio. Así mismo, suscitó la percepción en torno a la interrelación que sostienen los actores de la clase de literatura (Docente/alumnos- textos literarios/autores).

Por su parte, la *entrevista a profundidad*, orientada a partir de preguntas generadoras, produjo una conversación no formal, cómoda y libre entre el investigador y los sujetos de investigación. La flexibilidad que aporta la entrevista a profundidad permitió la expresión de creencias, actitudes, ideas, detalles y sentimientos de forma espontánea. Insumos éstos, por demás, valiosos en este estudio. Todo ello permitió, en suma, que el informante proporcione datos valiosos a la investigación, tomados desde la rica inmediatez de la realidad estudiada. Al respecto Taylor y Bogdan (1998) afirman lo siguiente:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como la expresan con sus propias palabras (p. 101).

En definitiva, tanto la entrevista como la observación participante, representan instancias que facilitan la interacción social entre investigador, sujetos de estudio y problema de investigación. Los insumos obtenidos permiten describir cualitativamente la realidad a estudiar y diseñar las propuestas teóricas que satisfagan la demanda y los requerimientos manifestados por el colectivo estudiado. Varios teóricos consideran que el estudio etnográfico conjuga diversas técnicas de investigación, entre las que podrían mencionarse: observación participante, la entrevista y el análisis de documentos. En este caso particular, los instrumentos utilizados permitieron indagar cuál es la situación del arte literario local en los liceos bolivarianos, quienes son los cultores populares literarios de la comunidad, cuáles son los aportes de su obra a la cultura popular, qué valor didáctico como producto agregado poseen las producciones literarias locales y regionales; y, cómo desde la didáctica se

puede desarrollar la competencia literaria a partir de los referentes artísticos que se producen y reciben dentro del entorno vital, contextualizado por lo socio-cultural comunitario. Lo principal será, pues, conocer cómo se produce esa comunicación literaria lector/autor, mediada por un texto y ubicada en un contexto temporo-espacial vecino a la realidad existencial que vehicula y articula la producción y recepción de los saberes literarios locales.

Finalmente, la *triangulación*, la cual permitió validar la información a través de dos modalidades fundamentales: la triangulación de métodos y técnicas, para lo cual se plantea el uso de múltiples métodos en la búsqueda de información, lo que permite contrastar y dimensionar desde varias perspectivas el estudio del problema (para esta investigación se dispone de entrevistas a profundidad, observación participante y producciones literarias escritas), y, la triangulación de fuentes, la cual permitió reconocer tanto en docentes como en estudiantes, no sólo a los “informantes claves”, sino a las categorías que caracterizan el fenómeno de estudio (Leal 2005). Del proceso de triangulación se sistematizó y categorizó la información a partir de criterios que posibilitan el contraste. Para Martínez (2002) el procedimiento de categorización consiste en “clasificar o codificar; con un término o expresión que sea claro, el contenido de cada unidad temática; en otras palabras, clasificar las partes en relación con el todo” (p. 80).

En este sentido, se revisaron los registros surgidos tanto de las observaciones como de las entrevistas, en primer lugar, para reflexionar en torno al fenómeno de estudio y en su dimensión dentro del contexto real. Luego se estableció un bloque de categorías que permitió organizar los resultados a la luz de cuatro ámbitos: el canon y currículo literario, la situación didáctica, la competencia literaria y la posibilidad didáctica del texto literario local y regional. Con estos insumos se procedió al proceso de teorización desde dos posibilidades articuladoras: el tránsito didáctico hacia instancias reales que posibiliten el desarrollo de la competencia literaria; y, la interpretación de productos literarios locales y regionales a la luz de las oportunidades didácticas que estos convocan. Se observa en todo el recorrido algunos procesos cardinales que movilizan el estudio y organizan las ideas hacia la comprensión del fenómeno y la construcción teórica. Estos procesos son entre otros, el análisis crítico, la reflexión personal y el contraste de información. Todo ello dimensionado desde la aproximación hermenéutica que suscita el estudio del fenómeno desde su legitimación contextual y deslinda, las bases sobre

las cuales se sustentan los constructos teóricos propuestos en este estudio.

ÁMBITO REFLEXIVO: RESULTADOS

Entrevista a profundidad sostenida con los estudiantes

En la entrevista con los seis informantes claves pertenecientes al grupo de alumnos, se pudieron obtener los siguientes resultados:

1. La mayoría consideran que sus clases de literatura son placenteras y de alto nivel formativo. Al respecto manifiestan que las profesoras explican y que ellos analizan textos o leen los textos sugeridos para responder preguntas, sólo dos afirmaron que dada a la cantidad de lecturas, éstas (las obras) se tornan aburridas y fastidiosas. Se observa que los estudiantes ya están habituados a la misma aproximación metodológica: explicación de la docente, lectura de obras en equipos y respuestas de cuestionarios que evidencien el registro de lectura.
2. En cuanto sugerencias que se proponen para hacer de la clase de literatura un espacio de aprendizaje significativo, los alumnos plantean una multiplicidad de opciones: actividades dinámicas, captar el interés y motivación por la lectura, estimular la participación, recomendación de otras obras y mayor nivel de exigencia son las sugerencias que aportan. Obsérvese que de manera contradictoria y hasta sutil, reconocen que el entrenamiento metodológico no es suficiente, que faltan más dinamismo, diversión y participación.
3. En cuanto a las obras que se sugieren, todos refieren a escritores y textos clásicos en la evolución del hecho literario. Se observa que hay en el escenario sugerido pocos autores venezolanos y menos los contemporáneos o los de la región o localidad. También se puede inferir el poco nivel de significatividad que los textos han suscitado en el aprendizaje de estos estudiantes, ya que expresan de manera dubitativa el nombre de autores, temas y obras.
4. En cuanto a la revisión del dominio de la competencia literaria, expresada en algunos

indicadores: análisis, crítica y reflexión; los estudiantes refieren que ellos no han desarrollado estas habilidades. Al respecto reconocen que es necesario leer más y que por tal razón no se sabe analizar y resumir. Plantean algunas confusiones entre estas competencias y las que se estimulan con la lectura para responder cuestionarios. Dejan al descubierto que en las actividades, se distribuyen las preguntas sugeridas entre los integrantes y cada cual responde la suya, lo cual que vendría a fragmentar, además de la lectura, las posibilidades de llenar los vacíos textuales y participar activamente en la reconstrucción del texto para buscar sentidos y reconceptualizar significados a partir de la lectura.

5. La gran mayoría refiere que no conoce a los escritores locales y regionales, ello es fácil de corroborar, cuando se observa la propuesta de lectura, la cual no contempla la presencia de ningún escritor local o regional. De manera muy aislada comentan algunos nombres o ideas que pudieran conectarlos con escritores de la localidad. Es importante observar lo siguiente: hay alumnos quienes refieren que “antes” hubo un vínculo en la biblioteca, con escritores; esto pudiera hablarnos de una literatura local, regional o nacional en diálogo cercano autor-lector, siempre y cuando, el punto de encuentro haya estado suscitado por la lectura literaria de las obras de estos escritores.
6. El 100% de los estudiantes refiere que en la clase de literatura no se trabaja con obras de escritores autóctonos. Ello corrobora el desconocimiento evidente por la literatura local-regional. Finalmente son generosos al afirmar que sería valioso revisar las obras de escritores locales o regionales. Sin embargo, algunas respuestas exhiben cierto desarraigo y deslegitimidad del discurso literario local como instancia válida de aprendizaje. Se observan cómo los niveles de apatía suscitan respuestas tales como: “para qué leer más, si con lo que nos ponen en el liceo es suficiente y esas lecturas son las más importantes”. Ello no sólo demuestra indiferencia, quizás por la asignatura o desinterés por las producciones literarias de la comunidad; esto encuentra su causa en el desconocimiento y en la ausencia casi total de estas obras locales y

regionales, dentro de la cartelera de textos propuestos bien por el libro referencial, canon escolar o por los docentes de la asignatura.

Observación participante

1. Se observa que el abordaje didáctico estimula la pasividad del estudiante: explicación centrada en el docente, poca participación del estudiante en la selección y abordaje de la obra, utilización del libro texto como centro de la clase por encima, incluso, de la obra; y, lectura focalizada para dar respuesta a cuestionarios o a determinadas actividades. Se evidencian pocos espacios para el desarrollo de la competencia literaria (resignificación del texto, análisis, crítica, reflexión, goce y contraste de visiones de mundo). Las obras abordadas pertenecen a la literatura universal, no se evidencian lecturas pertenecientes al patrimonio literario local y regional.
2. Los temas trabajados pudieran perfectamente abordarse equilibrando productos literarios universales con productos literarios locales y regionales.
3. Se observa que el centro de las actividades regularmente es una tabla de preguntas para ser respondidas, restándole el abanico de perspectivas de lectura y abordaje que plantea el hecho literario.
4. Se observa que el centro de la clase está constituido por la explicación del docente y por la transmisión de informaciones (copia en la pizarra y dictado). La clase es un pretexto para que se manejen informaciones que desembocarán en la realización de un examen o actividades diversas. Algunas estrategias empleadas motivan a los estudiantes y generan posibilidades reales de aprendizaje significativo. Se evidencia que no se realiza una introducción previa a los textos, autor y temas a desarrollar, tampoco se realimenta las producciones o actividades presentadas por los estudiantes en el cierre, destacando las ideas abordadas y su importancia en el conocimiento del pensamiento literario universal y, dentro de este, el nacional, en la visión de mundo que proyecta el autor y en la comprensión de la condición humana.
5. Se observa que el centro de la actividad didáctica, en muchos casos, lo constituye la evaluación, el informe grupal o la elaboración de un examen escrito. No se estimula la competencia literaria, sino la elaboración de cuestionarios que deben ser memorizados para responder satisfactoriamente el requerimiento evaluativo.
6. Aunque resulta válido destacar lo motivado que se encuentran los alumnos realizando algunas asignaciones y la posibilidad de aprendizaje que representa organizar determinadas ideas, efectuar adaptaciones anecdóticas y realizar un montaje dramático para representar desde la actuación lo que se proyecta en el discurso, estas actividades no son suficientemente explotadas para suscitar un aprendizaje significativo. Se observa que el acompañamiento pedagógico se cumple como un mero requisito administrativo, centrado en la constatación de recaudos y formalismos. No se evidencian aportes al hecho pedagógico en sí mismo.
7. Se observa que el centro de la actividad didáctica lo constituye la resolución de un cuestionario planteado como registro de lectura. No se estimula la competencia literaria, sino la memorización y el abordaje mecanicista de “comprensión lectora” para responder satisfactoriamente el requerimiento evaluativo. Hay una separación metódica de los temas (el amor, la aventura, la vida) que desconoce el carácter transversal, integrativo y complementario que estos constituyen en el todo de la condición humana.
8. Se observa que el centro de la actividad didáctica lo constituye la elaboración de un interrogatorio o la resolución de un cuestionario como actividad propuesta a la lectura fragmentaria, lo cual genera fastidio, indisciplina y cansancio y la actividad lectora pierde su trascendencia y mágica resonancia.
9. Se evidencia que no se realimentan las actividades. Todo ello queda pendiente, lo cual puede representar la ruptura del hilo didáctico y discursivo pautado en la actividad didáctica. La lectura como

asignación tampoco contempla el disfrute, por el contrario, representa la posibilidad de culminar la actividad de resolución de cuestionario ya iniciada y hacer un registro de lectura para poder resolver el interrogatorio pautado para la próxima clase

10. En contadas ocasiones se estimula la participación del grupo con actividades lúdicas que tienen como centro la lectura literaria (aunque fragmentada). Se nota cómo con actividades sencillas se capta el interés y se motiva a los estudiantes. El juego se perfila como el mismo hecho literario, lúdico e interactivo. De esta forma la dinámica de la vida también entra en la escuela, motivando a los receptores a jugar y a aprender.

Discusión de resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes

En la entrevista con los informantes claves pertenecientes al grupo docente, se pudieron obtener los siguientes resultados:

1. El tránsito didáctico regularmente es coincidente: explicación del docente, lectura de fragmentos para realizar alguna actividad propuesta, predilectamente la resolución de cuestionarios, discusiones, exámenes u otras formas de evaluación. Predomina el trabajo grupal, lo cual suscita la socialización, pero reduce las posibilidades del contacto íntimo con la lectura, aspectos éste fundamental en la apreciación literaria. Se estimula la expresión oral y el vínculo entre referencia teórica e histórica con el texto literario. En algunos casos la lectura literaria es recreada en la motivación que generan ciertas actividades lúdicas como el debate y la dramatización. Se observa que los docentes orientan su praxis hacia la realización permanente de talleres literarios en los cuales se hace necesaria la presencia de actividades que estimulen la creación, reflexión, valoración; y, básicamente, apreciación y disfrute literario.
2. Se sugieren, fundamentalmente, textos de la literatura universal clásica (La Odisea, Don Quijote y Romeo y Julieta). Se observa que la mayoría de los docentes se orientan hacia las propuestas de lecturas compendiadas en el libro texto (actúa como un manual), cuyo

impacto se sustenta en leer para resolver actividades memorísticas y de poca significatividad. Los textos, por su extensión, son presentados fragmentariamente, lo que implica la realización de una lectura descontextuada ahora, incluso, del mismo texto. Es importante el espíritu recurrente en los docentes de vincular la información teórica con el análisis propio de las obras. Se hace mención a algunos escritores canónicos de la literatura venezolana, lo cual es un referente del país, pero quizá no nos habla de su realidad artística-literaria contemporánea y menos de la riqueza del patrimonio literario local y regional.

3. Los docentes requieren precisar epistémica, conceptual y teleológicamente el término competencia literaria. No obstante, las ideas de lectura como prioridad y vínculo teoría-práctica, creación y diversión, son fundamentos, no sólo para la promoción de aprendizajes significativos, sino para el desarrollo de un conjunto de habilidades que redundarán en enriquecimiento espiritual, cultural, intelectual y social para nuestros estudiantes. Se observa que entre el espíritu que expresan los docentes discurre una preocupación por desarrollar la competencia literaria a partir de aulas que se constituyan en laboratorios vivenciales, de experiencias ricas con la lectura y del desarrollo de la sensibilidad; sin embargo, en la praxis se evidencia que algunos informantes distan de lo que es su posición y lo que representa su acción. Al respecto, clases memorísticas, cuestionarios que resolver y evaluaciones por aplicar parecen ser las instancias de un desempeño didáctico signado por la rutina metodológica, falta de significatividad y el poco poder convocatorio de la motivación y el disfrute lector.
4. Los docentes promueven el canon literario planteado por los programas oficiales y los libros texto. Básicamente, se promueve la lectura de textos clásicos y canónicos universales y nacionales. Tal es el caso que los mismos docentes no ven como articulador del placer estético, la propuesta de diversos textos, sino como una instancia programática que se debe cumplir; es decir, un repertorio compuesto por lecturas que propone “otro” para enseñar. Esto evidencia

la necesaria responsabilidad que debe asumir el docente en su rol de selector y promotor de textos literarios, haciendo de la lectura una posibilidad de encuentro entre las significatividades, sentidos y resonancias que se proyectan tanto en el circuito relacional didáctico como literario. No se explotan algunas riquezas literarias locales como el mito de María Lionza, por ejemplo. Hay una invisibilidad de lo popular, lo que alimenta el desarraigo, creando brechas de pertinencia e identidad entre los estudiantes y su entorno inmediato rico, por cierto, en cultura, saberes, creaciones e imaginarios. Regularmente se aduce al vector tiempo como la causa de no crear espacios múltiples de lectura en que se exploten las posibilidades de recepción y resuenen las venas más autóctonas que nos delinear como pueblo. Se hace perentorio el equilibrio que alrededor de los temas, se debe propiciar mediante el concierto tanto de textos universales como hispanoamericanos, venezolanos, regionales y locales. Aunque se reconoce que la literatura venezolana proporciona ricas experiencias de lectura, no deja de asumirse que se trabaja con otros autores y que los locales son prácticamente desconocidos. Por ejemplo, en el contexto de estudio, municipio Bruzual en el estado Yaracuy, estarían -según Vásquez (2004)- Daniel Montero, José Parra, Julio Flores, Andrés Manuel Rojas, Manuel Felipe Rojas, solo por nombrar algunos y no hacer interminable la lista de autores omitidos que han sido invisibilizados por el canon oficial de lecturas propuestas para el sistema educativo. Esta omisión ocurre en casi todos los municipios y estados del país, lo que nos habla de la necesidad de un currículo flexible, abierto y dinámico, construido desde el balance, particularidades y pertinencias derivadas de las especificidades y riquezas culturales propias de cada contexto en el que se generan las situaciones de aprendizaje.

5. Afortunadamente, todos coinciden en el valor literario, académico y cultural de la literatura local y regional. Consideran que hay poco material, lo cual pudiese inferirse como poco conocimiento alrededor de estos creadores y sus obras. Resulta propicio pensar en el carácter reivindicatorio que se debe hacer a los productos artísticos literarios surgidos y recreados en la inmediatez cotidiana de nuestros pueblos. Satisfactoriamente, los informantes equilibran el valor estético tanto de los grandes clásicos como de aquellos textos nacidos en las raíces más autóctonas de lo local. Finalmente, los docentes consideran que resulta muy a propósito pensar en una reestructuración curricular que le dé entrada, como posibilidad legítima de disfrute y aprendizaje, a la literatura local y regional, lo cual proyectaría una doble articulación: la escuela que se abalanza hacia la búsqueda y apreciación de productos literarios locales; y, los cultores populares de la palabra que pueden encontrar en las aulas de clases un espacio para el intercambio, promoción y recreación de sus obras, convirtiéndose así en puentes humanos que acerquen el lector a la obra, permitiéndole de esta forma, acceder a ricas experiencias de lectura en las cuales el deleite, la apreciación, ensoñación y significación sean las conquistas y metas fundamentales. Es necesario señalar que en el intercambio con los docentes, éstos reconocen que no se introducen en sus clases referencias de escritores locales bien porque no está en el programa o porque no se conocen. Sin embargo, no dejan de destacar que con la literatura local-regional se abre una posibilidad para estrechar con vínculos espirituales el tiempo del escritor con el del lector, suscitando así que el alumno adapte la obra a su mundo, conozca la riqueza de su inmediatez, valore lo autóctono, adquiera pertinencia y significatividad la lectura y se genere una actitud favorable de identidad, pertenencia y reconocimiento.

ÁMBITO CONCLUYENTE

Entrevista Estudiantes	Observación Participante	Entrevista Docentes	Conclusión
Descripción de las clases de Literatura. Propuestas para el desarrollo de éstas.	Abordaje didáctico de la asignatura literatura	Desarrollo de la actividad didáctica.	Estimula la pasividad, repetición, rutina y memorización. El libro texto es el centro de la clase, incluso se ubica por encima de la obra literaria. Se evidencia la necesidad de generar espacios más creativos y dinámicos que estimulen la participación y el goce estético.
La clase de literatura como espacio de aprendizaje significativo.	Desarrollo de la competencia literaria	Competencia literaria	La lectura plantea poca significatividad y su campo de acción se circunscribe a resolver cuestionarios o cumplir con determinadas actividades. Hay poco espacio para la significación del hecho literario (búsqueda de sentidos, crítica, análisis, visión de mundo, reflexión y placer estético). Hay pocas actividades que estimulen la creatividad, disfrute y sentido lúdico de la obra. Lectura fragmentaria que se presenta como instancia carente de sentido. Se reconoce la necesidad e importancia de leer. Es necesario generar espacios para que el estudiante participe activamente en la reconstrucción del texto literario.
Temas y obras abordadas	Temas y obras abordadas	Temas y obras abordadas	No se evidencian lecturas del patrimonio local y regional. Se evidencia sólo la presencia de textos literarios clásicos universales y nacionales. Los textos y autores se ubican por núcleos temáticos (amor, aventura, vida y muerte, condición humana, naturaleza americana), en pocos casos se organiza por objetivos que responden a división de géneros, movimientos literarios o épocas.
Literatura local y regional: conocimiento, abordaje didáctico y posibilidad estética.		Literatura local y regional: presencia y posibilidad.	No se conocen los escritores locales y regionales, y la actividad didáctica no los difunde, sólo se leen los grandes clásicos. Se desconocen las posibilidades estéticas, didácticas y axiológicas del texto literario local y regional. Los temas pudieran abordarse en equilibrio literatura universal – literatura local. La literatura local y regional es tan legítima y válida para el disfrute y aprendizaje literario como la literatura canónica universal y venezolana

Figura 1. Triangulación de fuentes según Illas (2010).

A partir del estudio desarrollado y haciéndonos cargo de los resultados obtenidos, los cuales han sido sistematizados en el proceso de triangulación, resulta oportuno precisar algunas conclusiones, entre las que destacarían:

1. Es importante aprovechar el contexto de la construcción curricular en el sistema educativo venezolano para pensar dos aspectos elementales: *a)* la articulación de la educación literaria durante todos los niveles educativos; y, *b)* cómo está formado el docente para atender la especificidad que implica la mediación de procesos educativos en literatura.
2. Este mismo contexto de adecuaciones y ajustes curriculares es un espacio legítimo para pensar además en un currículo más flexible, dinámico y abierto que, en el caso particular del abordaje literario, desmonte y trascienda la visión de canon oficial por una

perspectiva de canon lector, en la cual tengan cabida: *a)* los gustos e intereses que demande el estudiante/lector; y, *b)* se apueste por un equilibrio entre los productos literarios universales y aquellos que pertenecen a la riqueza del patrimonio local y regional.

3. Desde estas premisas es necesario no solo pensar la incorporación de la literatura local y regional en el currículo, balanceando el canon a través del equilibrio de lo universal (global, continental, nacional) con el patrimonio literario más autóctono, desarrollando como valor agregado el sentido de pertenencia, identidad y reconocimiento de los diálogos culturales; sino, asumir el aporte de la literatura local y regional como instancia propicia para el desarrollo de la competencia literaria, alcanzando además, el ejercicio de una educación literaria cimentada en la

significatividad, en la participación del estudiante/lector y en una mediación didáctica que estimule la investigación, la apreciación literaria, la comprensión de los múltiples sentidos que el texto despliega y la posibilidad real de ampliar el mundo a partir de un enriquecimiento espiritual que incrementa la sensibilidad desde el posicionamiento de un patrimonio literario local y regional, cuyo posicionamiento proporcionaría las herramientas para navegar en el amplio horizonte de la tradición literaria universal, teniendo como brújula la posibilidad de percibir la condición humana que resuena en cada página, en cada aliento que inspira la obra literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER EGG E. 1997. Técnicas de la investigación social. Editorial Hvmanistas, Buenos Aires, Argentina, pp. 295.
- BAUTISTA M. 2004. Manual de metodología de la investigación. Editorial TALIPIP, Caracas, Venezuela, pp. 28.
- CERDA H. 1998. Los elementos de la investigación. Editorial El Búho, Bogotá, Colombia, pp. 18.
- COLOMER T. 2005. Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica, México DF, México, pp. 280.
- DILTNEY W. 1978. Introducción a las ciencias del espíritu en obras. Fondo de Cultura Económica, México DF, México, pp. 426.
- GADAMER HG. 1988. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme, Salamanca, España, pp. 704.
- GEERTZ C. 1994. Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Ediciones Paidós, Barcelona, España, pp. 297.
- ILLAS W. 2010. Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, pp. 310.
- LEAL J. 2005. La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. Ediciones Litorama, Caracas, Venezuela, pp. 106.
- MARTÍNEZ M. 1999. La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. Ediciones Trillas, México DF, México, pp. 271.
- MARTÍNEZ M. 2002. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. Ediciones Trillas, México DF, México, pp. 169.
- RICOEUR P. 1984. Tiempo y narración. Ediciones Cristiandad, Madrid, España, pp. 371.
- RICOEUR P. 1991. Autocomprensión e historia: los cambios de la interpretación. Anthropos, Barcelona, España, pp. 38.
- TAYLOR S, BOGDAN R. 1998. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda del significado. Editorial Paidós, Madrid, España, pp. 101.
- VÁSQUEZ P. 2004. Voces en el paisaje. Antología de la poesía en Yaracuy (1822-1982). Ediciones del Ateneo de San Felipe, Yaracuy, Venezuela, pp. 327.